

<https://doi.org/10.18485/analiff.2025.37.2.7>
371.3::811.163.41-028.31]:81'23

Kada *dođe* postane *bobže*: Greške u pisanju na ćirilici i latinici kod učenika drugog razreda osnovne škole

Marija R. Lazarević*

Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

 <https://orcid.org/0009-0004-5342-4429>

Ključne reči:

nastava početnog čitanja i pisanja,
greške u pisanju,
ćirilica,
latinica,
digrafija

Apstrakt

Kako bismo u potpunosti razumeli proces usvajanja pisanog jezika u srpskom, neophodno je ispitati kako se formira i ćirilički i latinički grafički sistem. Greške u pisanju su ovde posebno informativne zato što ukazuju na elemente koji su teški za usvajanje, ali ih dosadašnja istraživanja (Čolić, 2016) nisu upoređivala između pisama. Zbog toga je osnovni cilj ove eksplorativne studije identifikacija i klasifikacija spontanog grešaka u pisanju na oba pisma kod učenika drugog razreda osnovne škole. Pored toga, želeli smo da ispitamo da li manje poznati tip teksta utiče na tipologiju ili frekvenciju grešaka. Jezička građa, odnosno učenički radovi su prikupljeni prema metodologiji korišćenoj za prikupljanje sastava RAKOPS korpusa (Moskovičević Popović/Dinić Marinković, 2015). Svaki učenik je pisao po dva sastava – jedan narativnog i jedan ekspozitivnog tipa. Varijabla *pismo* je varirana između ispitanika. Na ovaj način je prikupljeno 170 sastava (88 ćiriličkih i 82 latiničkih). Kvalitativnom analizom su se izdvojile iste kategorije grešaka u oba pisma: (1) zamena slova; (2) pogrešne grafičke osobine slova; (3) zamena velike i male varijante slova; (4) izostavljanje slova; (5) dodavanje slova; (6) obrtanje slova i (7) mešanje pisanih i štampanih slova. U latiničkim radovima zabeležene su i greške u upotrebi dijakritičkih znakova. Rezultati kvantitativne analize pokazuju da su greške frekventnije, ali manje raznovrsne u ćiriličkim nego latiničkim sastavima, što sugeriše bolju usvojenost ćirilice. U latiničkim sastavima su preovladale greške zamene grafema, dok su u ćiriličkim radovima dominirale greške u grafičkim osobinama slova. Ovi podaci sugerišu da učenici drugog razreda još uvek formiraju grafemsko-fonemske veze u latiničkom pismu, dok u ćiriličkom razvijaju odlike rukopisa. Greške se nisu razlikovale kvalitativno ni kvantitativno u odnosu na tip teksta. Rezultati ovog istraživanja mogu imati praktičnu primenu u nastavi početnog čitanja i pisanja, a takođe pomažu u razumevanju problema sa čitanjem i pisanjem (disleksije i disgrafije). (primljeno: 18. juna 2025; prihvaćeno: 30. avgusta 2025)

1. Uvod

Usvajanje pisanog jezika podrazumeva učenje i usavršavanje dveju veština: veštine čitanja i veštine pisanja. Čitanje je proces dekodiranja pisanog u govorni jezik (grafemsko-fonemska konverzija), dok je pisanje prenošenje govornog jezika na pisani plan (fonemsko-grafemska konverzija) (Gutiérrez Fresneda/Diez Mediavilla, 2018). Iako su ove dve veštine usko povezane, pisanje se smatra složenijim od čitanja (Čudina-Obradović, 2000, prema Nikčević-Miliković, 2013: 393). Ono zahteva ne samo razumevanje jezičkog sadržaja u tekstualnoj formi, već i aktivno učešće u svakoj fazi njegovog nastanka. Ipak, veština čitanja je daleko zastupljenija tema u naučno-istraživačkoj literaturi (Kaani, 2014; Marinelli i dr., 2015). To je jedan od razloga zbog kojeg je fokus ovog rada na usvajanju pisanja.

Kada govorimo o generalizaciji naučnih saznanja vezanih za usvajanje pisanog jezika, nezaobilazan je pojam ortografske transparentnosti. On se odnosi na predvidljivost, pravilnost i doslednost pravila čitanja i pisanja unutar nekog pisma. Ukoliko su pravila dosledna, radi se o transparentnom pismu ili pismu sa plitkom ortografijom. Ako veza između grafema i fonema nije pravilna i dosledna, reč je o netransparentnom pismu, odnosno pismu duboke ortografije (Cook/Bassetti, 2005). Zbog činjenice da srpsko pismo gotovo u potpunosti počiva na grafijskom principu, tj. činjenici da jednoj fonemi odgovara jedna grafema (Пипер и др., 2022), možemo ga okarakterisati kao pismo izuzetno plitke ortografije.

Mnoge studije su utvrdile vezu između ortografske transparentnosti i brzine i lakoće usvajanja pisanog jezika (čitanje: Katz/Frost, 1992; Seymour i dr., 2003; pisanje: Estes/Richards, 2002; Viise i dr., 2011; Kaani, 2014; Marinelli i dr., 2015). Na primer, u istraživanju koje je poredilo tok usvajanja veštine pisanja u engleskom i estonskom jeziku (Viise i dr., 2011), pokazana je jasna razlika između ova dva jezika: u estonskom, deca već u drugom razredu dostignu visok nivo veštine kodiranja, što nije slučaj u engleskom jeziku. Takođe, dok su u procesu usvajanja engleskog pisma uočene određene razvojne faze (Viise, 1996; Worthy/Viise, 1996, prema Viise i dr., 2011: 430), u estonskom to nije slučaj. U istraživanju Marinelija i saradnika (Marinelli i dr., 2015) autori su ispitivali usvajanje veštine pisanja u engleskom i italijanskom jeziku. Učenici koji su učili da pišu na italijanskom bili su uspešniji od dece koja su učila da pišu na engleskom, bez obzira na to da li su ih poredili po uzrastu ili godinama formalnog obrazovanja. Zbog toga su istraživači zaključili da je ortografska transparentnost glavni faktor koji utiče na lakoću usvajanja alfabeta. Na osnovu iznetih nalaza i s obzirom na transparentnost srpske ortografije, možemo pretpostaviti da se usvajanje pisanja u našem jeziku odvija brzo i lako.

1.1. Bialfabetizam u srpskom jeziku

Bitna karakteristika srpskog jezika jesu njegova dva pisma: ćirilčko i latiničko. Situacija u kojoj se za zapisivanje jednog jezika koriste dva pisana koda naziva se digrafija. U literaturi se takođe sreće i termin bialfabetizam, koji se odnosi na paralelnu upotrebu dva alfabeta (Filipović Đurđević/Feldman, 2024). U srpskom jeziku i ćirilica i latinica imaju po 30 grafema koje odgovaraju istim fonemama.

Sedam velikih (A, E, J, K, M, O, T) i četiri mala štampana slova (a, e, j, o) pišu se isto i označavaju iste foneme u oba pisma, dok se četiri velika slova (B, P, C, H) odnose na različite foneme (Пипер и др., 2022).

Poznati su efekti međusobnog uticaja dvaju pisama u zadacima čitanja i obrade izolovanih reči. Jedan od najstabilnijih efekata je efekat fonološke dvosmislenosti. U zadatku leksičke odluke, on se ispoljava kao duže vreme reakcije i veći procenat greške prilikom obrade fonološki dvosmislenih reči (npr. KACA ili PETAK) u odnosu na reči koje se mogu pročitati na samo jednom pismu (npr. VETAR) (Lukatela i dr., 1978; Filipović Đurđević/Feldman, 2024). Slični rezultati su dobijeni i u zadacima čitanja naglas (Lukatela i dr., 1999). Efekat fonološke dvosmislenosti je potvrđen i kod dece u zadacima imenovanja (Feldman, 1982).

Kada govorimo o pisanju, efekti digrafije u srpskom jeziku nisu poznati kako kod odraslih govornika, tako ni kod dece. Takođe, nije poznato na koji način se ćirilički i latinički sistemi formiraju, odnosno kako se usvajaju. Istraživanja na ovom polju su se do sada bazirala na kvalitativnoj i kvantitativnoj analizi grešaka učeničkih sastava, diktata i prepisa, kao i na ispitivanju drugih elemenata veštine pisanja (Golubović/Čolić, 2011; Чолић, 2016). Ove studije su pokazale da najviše problema nastaje na nivou slova, a najtipičnije greške su izostavljanje i dodavanje grafema, kao i sastavljeno pisanje reči. Međutim, ove autorke nisu poredile greške u dva alfabeta. Zbog toga ćemo u ovom eksplorativnom istraživanju uporediti kategorije grešaka koje se javljaju u spontanom pisanju kod dece na oba pisma.

1.2. Nastava početnog čitanja i pisanja

Preduslov za korišćenje dvaju pisama srpskog jezika jeste njihovo usvajanje i učenje. U metodičkoj literaturi i nastavnoj praksi pominje se više različitih načina – postupaka – za podučavanje veštine čitanja i pisanja. To su: monografski, grupni i kompleksni postupak. Monografski i grupni postupak polaze od grafema i fonema, te se na časovima obrađuju pojedinačna slova i čitaju tekstovi koji sadrže samo poznate grafičke znakove. Dok je po monografskom postupku svaki čas posvećen samo jednom slovu, po grupnom se na jednom času obrađuje više slova grupisanih u smislene skupove. U praksi se ova dva postupka često kombinuju. Kompleksni postupak, sa druge strane, polazi od jedinica višeg reda – reči i rečenica. Njihova grafička forma se usvaja celovito, odnosno reči i rečenice se ne razlažu na manje jedinice – slogove i glasove/slova. Učenici ne uče slova prema unapred određenom redosledu, već ih usvajaju tempom koji njima odgovara, što učiteljima daje mogućnost veće individualizacije nastave i nastavnog sadržaja (Милатовић, 2019).

Monografski i grupni postupak podrazumevaju definisanje redosleda kojim će se slova podučavati. Vuk Milatović (Милатовић, 2019: 40–43) pruža spisak kriterijuma za formiranje ovog rasporeda: fonetska struktura glasova, grafička struktura slova, frekvencija slova i glasova u jeziku, međusobna grafička sličnost i čitljivost slova, narečje, izbor postupka podučavanja i pismo. Opšte načelo je načelo jednostavnosti – najpre se uvode slova koja se lakše pišu i čitaju, kao i slova koja su frekventnija u jeziku. Redosled usvajanja ćiriličkih i latiničkih slova ne mora biti isti.

Učenje latinice se ne odvija na isti način kao učenje ćirilice zato što su učenici već razvili svest o ključnim jezičkim jedinicama za čitanje i pisanje (fonemama i grafemama), savladali potrebne grafomotoričke veštine, te usvojili jedan grafički sistem. Sve to, međutim, ne znači da prilikom učenja latinice učenici neće naići na određene probleme i poteškoće, suprotno uobičajenom mišljenju (Цветановић и др., 2022).

Nastava početnog čitanja i pisanja u Republici Srbiji formalno je uređena *Programima nastave i učenja za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, 2017; Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања, 2018). Njima je regulisana dinamika podučavanja ćirilice i latinice, definisani su ishodi nastave i pružena uputstva za njenu realizaciju. Na osnovu uredbi iznetih u ovim dokumentima sastavljaju se i odgovarajući udžbenici, što dodatno određuje način na koji će učitelj koncipirati i sprovesti nastavu (Цветановић и др., 2017; Цветановић и др., 2022).

Propisano je da se ćirilica, kao prvo pismo, uči i podučava u prvom, a latinica u drugom razredu osnovne škole. Ukoliko učitelj tako proceni, pisana slova latinice se mogu ostaviti i za prvo polugodište trećeg razreda. Međutim, ovi *Programi* pružaju samo opšte smernice kada su u pitanju načini realizovanja nastave. Prilikom podučavanja ćirilice, učitelji sami biraju koji će postupak koristiti, nije definisan redosled usvajanja slova, ni to da li se pisana i štampana slova usvajaju paralelno ili odvojeno (Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, 2017). Slična je situacija i sa latinicom (Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања, 2018; Цветановић и др., 2022). Ovo se приметно разликује од prethodnog *Programa nastave* (Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања, 2004; Цветановић и др., 2017). Njime je bio eksplicitno propisan grupni postupak i odvojena obrada pisanih i štampanih latiničkih slova, a definisao je i precizan redosled njihovog usvajanja. Iako je došlo do promene u zvaničnim uredbama, udžbenici za podučavanje latinice se i dalje baziraju na grupnom postupku, a pisana i štampana slova se obrađuju odvojeno (Цветановић и др., 2022).

Interesantno je uporediti pomenute odredbe sa onima za bosanski jezik (za predmet maternji jezik) (Правилник о допунама Правилника о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, 2018; Правилник о допунама Правилника о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања, 2019). Njima se takođe uređuje usvajanje ćirilice i latinice, s tim što se kao prvo pismo usvaja latinica, dok se ćirilica obrađuje u drugom razredu. Usvajanje latinice uređeno je na sličan način kao usvajanje ćirilice u srpskom jeziku – učitelji sami biraju koji će postupak koristiti, nije definisan

redosled usvajanja slova, niti to da li se pisana i štampana slova uče paralelno ili odvojeno (Правилник о допунама Правилника о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, 2018). Sa druge strane, usvajanje ćirilice, kao drugog pisma, uređeno je slično usvajanju latinice za srpski jezik po starom *Programu* – odvojeno se podučavaju čitanje i pisanje, a slova se obrađuju samo po grupnom postupku. Redosled usvajanja slova nije definisan (Правилник о допунама Правилника о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања, 2019).

Nije poznat razlog izmena propisa za podučavanje ćirilice i latinice u srpskom, kao ni razilaženja između podučavanja prvog i drugog pisma u srpskom i bosanskom jeziku. Zbog toga bi bilo važno ispitati sličnosti i razlike u usvajanju prvog i drugog pisma, kao i između ćirilice i latinice kao pojedinačnih alfabeti. Ovo eksplorativno istraživanje može biti prvi korak u razumevanju ovog procesa.

2. Metodologija

Kako bismo istražili usvojenost dvaju pisama i uporedili greške koje se javljaju prilikom njihove upotrebe, učenicima drugog razreda osnovne škole zadali smo zadatak pisanja sastava. Kako je reč o eksplorativnom istraživanju, uzorak su činili učenici samo jedne beogradske osnovne škole. Prikupljanje jezičke građe se odvijalo tokom dve posete ovoj školi, marta 2023. godine, pri čemu smo ispratili metodologiju prikupljanja sastava za potrebe RAKOPS korpusa (Moskvljević Popović/Dinić Marinković, 2015). Đaci su pisali dva sastava – jedan narativnog (predstavljanje njima značajnog događaja) i jedan ekspozitornog tipa (opisivanje i poređenje mačke i lava). Pre pisanja radova dobili su usmena uputstva u vezi sa temom, formatom i pismom sastava, kao i ključnim elementima koje priča treba da sadrži. Učenici su sami davali naslove svojim tekstovima. Svaki od dva sastava su pisali jedan školski čas, po jedan tokom svake posete.

U istraživanju su ukupno učestvovala četiri različita odeljenja. Varijabla *tip pisma* nije ukrštana među njima. Učenici dvaju odeljenja su oba sastava pisali na ćirilici, pri čemu su sami mogli da izaberu da li će koristiti pisana ili štampana slova. U preostala dva odeljenja radovi su pisani na latinici, štampanim slovima. Učenje štampane latinice završeno je oko nedelju dana pre prve posete školi, dok učenje pisanih slova još uvek nije započeto.

Na ovaj način je prikupljeno ukupno 186 učeničkih radova. U analizu su uključeni samo sastavi onih učenika koji su bili prisutni tokom obe posete, pa je konačnu jezičku građu činilo 170 radova (po 85 za svaki tip teksta). Od toga je 82 sastava (48%) bilo na latinici, a 88 (52%) na ćirilici. Nakon prikupljanja, sastavi su digitalizovani. Posebna pažnja je posvećena doslednom preslikavanju svih njihovih osobina – grešaka u pisanju, organizacije teksta, pratećih ilustracija, itd. Greške, odnosno odstupanja od normativnog načina pisanja slova, ručno su obeležene. Ovako digitalizovan i kodiran korpus dečjih sastava korišćen je pri analizi.

2.1. Ispitanici

U istraživanju je ukupno učestvovao 101 učenik drugog razreda. Od toga, 85 đaka je napisalo sastav na obe teme, te su samo njihovi radovi ($n = 170$) uključeni u konačnu analizu. Broj dečaka čiji su sastavi ušli u korpus bio je 46 (54%), dok je devojčica bilo 39 (46%). Jedan dečak je bio slabovid, ali se njegovi sastavi kvalitativno nisu razlikovali od radova druge dece, te nisu isključeni iz analize. Drugi učenici čiji su sastavi analizirani nisu imali dijagnostikovane smetnje u razvoju u vreme ispitivanja i nisu bilingvalni.

3. Analiza podataka

Radovi su najpre podeljeni prema pismu (ćirilica ili latinica) i tipu teksta (narativni ili ekspozitorni). Sastavi na ćirilici i latinici su analizirani odvojeno, prvobitno nezavisno od tipa teksta.

Mere pomoću kojih su analizirane i izražene greške su: broj tipova grešaka, frekvencija grešaka i broj učenika koji je napravio određenu grešku. Broj tipova grešaka predstavlja meru raznovrsnosti grešaka i odnosi se na načine na koje su učenici odstupali od normativnog načina pisanja slova. Više tipova grešaka nastalih istim mehanizmom grupisani su u kategorije. Na primer, svi slučajevi u kojima su učenici napisali pogrešno slovo (npr. „kuđi” umesto *kući*) svrstani su u kategoriju *zamena slova*. Ova kategorija ima 44 tipova grešaka na latinici, što znači da je postojalo 44 različite kombinacije zamene slova (đ umesto ć, ć umesto dž, b umesto d, lj umesto l, itd). Frekvencija grešaka je mera učestalosti i predstavlja broj javljanja pojedinačne greške.

Uočeno je da ne postoji oštra granica između idiosinkratičnih i sistemskih grešaka po pismima. Kao osnovna mera za određivanje idiosinkratičnosti/sistematičnosti grešaka uzet je odnos između broja učenika koji je napravio određenu grešku i broja svih učenika koji su pisali radove na jednom pismu, a kao sekundarna mera je korišćena frekvencija grešaka. Ova metodologija je primenjena jer apsolutna frekvencija greške ne pruža dovoljno informacija o njenoj zastupljenosti u celom uzorku; naime, postojale su greške sa visokom frekvencijom koje su se javile samo kod jednog učenika. Sirovi podaci ove analize nalaze se u odeljku *Prilozi*.

4. Rezultati i diskusija

U svim sastavima, nezavisno od pisma ili tipa teksta, izdvojene su 1243 greške. Od toga, u ćiriličkim sastavima učenici su pogrešili 754 puta, a u latiničkim 489. Iz radova na ćirilici izdvojeno je 54 različitih grešaka (mera *broj tipova grešaka*), dok je taj broj u sastavima na latinici iznosio 81 (Tabela 1). Dakle, greške su bile brojnije u ćiriličkim, a raznovrsnije u latiničkim sastavima. Međutim, da bismo u potpunosti razumeli odnos grešaka u različitim pismima, potrebno je obratiti pažnju i na njihovu tipologiju (Tabela 1). Kvalitativnom analizom podataka izdvojene su sledeće kategorije grešaka:

- Greške prisutne u sastavima na oba pisma:
 - o zamena slova;

- o pogrešne grafičke osobine slova;
- o mešanje velikog i malog slova;
- o izostavljanje slova;
- o dodavanje slova;
- o obrtanje slova;
- o mešanje pisanih i štampanih slova.
- Greške prisutne samo u latiničkim sastavima:
 - o greške u dijakritičkim znacima.

Pismo	Greška	Frekvencija	Broj tipova grešaka
ĆIRILICA	zamena slova	68	36
	pogrešne grafičke osobine	99	3
	zamena velike i male varijante slova	467	5
	izostavljanje slova	91	3
	dodavanje slova	24	3
	obrtanje slova	2	2
	mešanje pisanog i štampanog slova	3	2
	UKUPNO	754	54
LATINICA	zamena slova	155	44
	pogrešne grafičke osobine	123	5
	zamena velike i male varijante slova	40	12
	izostavljanje slova	90	3
	dodavanje slova	19	3
	obrtanje slova	20	6
	mešanje pisanog i štampanog slova	18	1
	greške u dijakritičkim znacima	24	7
	UKUPNO	489	81

Tabela 1. Greške unutar pisama po kategorijama

Može se uočiti da su kategorije grešaka identične u sastavima na oba pisma. Izuzetak su greške u upotrebi dijakritičkih znakova, koje se ni ne mogu pojaviti u tekstovima napisanim ćirilicom. Takođe, iste kategorije grešaka su se u oba pisma izdvojile kao najfrekventnije. To su: zamena slova, pogrešne grafičke osobine slova, zamena velike i male varijante slova i izostavljanje slova. Međutim, dok je u latiničkim sastavima najfrekventnija greška zamena slova, odnosno pisanje pogrešnog slova ($f = 155$), u ćiriličkim sastavima je to zamena male i velike varijante slova ($f = 467$). Ovaj odnos frekvenci nam govori o tome da u latinici učenici i dalje formiraju fonemsko-grafemske veze, dok se u ćirilici pre svega radi o greškama koje se odnose na odstupanje od normativnog načina pisanja određenih slova, te formiranju karakteristika rukopisa.

Varijabla *tip teksta* (narativni ili ekspozitorni) varirana je unutar ispitаниka. Na ovaj način bilo je moguće ustanoviti da li deca prave više grešaka prilikom pisanja manje poznate vrste teksta (u ovom slučaju, ekspozitornog tipa teksta). Analiza grešaka je pokazala da su greške bile nešto češće u narativnim (f = 645) nego u ekspozitornim sastavima (f = 598). Međutim, greške su se pojavile sa većom raznovrsnošću u ekspozitornim (n = 92) nego u narativnim radovima (n = 87) (Tabela 2).

TIP TEKSTA	FREKVENCIJA GREŠKE	% GREŠKE	BROJ TIPOVA GREŠKE
ekspozitorni	598	48,11%	92
narativni	645	51,89%	87
UKUPNO	1243		

Tabela 2. Frekvencija i broj tipova grešaka u odnosu na tip teksta i pismo

U nastavku teksta sledi detaljniji pregled grešaka pomenutih kategorija. Greške obrtanja slova i zamene pisanih i štampanih slova su bile nesistemske, te njih nećemo dalje razmatrati.

4.1. Zamena slova

Greške zamene slova upućuju na situacije u kojima učenici napišu pogrešno slovo odgovarajućeg alfabeta. U ćirilčkim sastavima, ova greška se javila 68 puta, dok je broj tipova grešaka iznosio 36. Najčešća greška bila je zamena slova *ћ* i *ħ* („поћенда(ħ)”) (f = 9; broj učenika: 5). Ostale greške bile su idiosinkratične. Zamena slova u ćirilčkim sastavima je bila učestalija u narativnim (f = 47; broj tipova grešaka: 25) nego u ekspozitornim sastavima (f = 21; broj tipova grešaka: 16). Iako raznovrsne, greške zamene grafema retko su bile arbitrarne, već su bile motivisane grafičkom ili fonetskom sličnošću. Fonetska sličnost se često manifestovala kao zamena slova koja označavaju zvučne i bezzvučne foneme („год ветеринара”) ili zamena grafema koje označavaju foneme sličnog načina artikulacije („питала сам је и пекла ве”). Greške na osnovu grafičke sličnosti se uočavaju za sledeće parove: ‘*њ*’ i ‘*п*’; ‘*њ*’ i ‘*н*’; ‘*н*’ i ‘*д*’; ‘*и*’ i ‘*м*’. Neke greške su bile posledica toga što učenici verovatno i dalje ne poznaju pravilan oblik reči: „аргетни центар”; „једем граноле”. Jedan od razloga zašto su greške zamene slova u ćirilčkim sastavima nesistemske i sporadične može biti to što je proces njegovog usvajanja gotovo završen.

U latiničkim sastavima je ova kategorija greške bila najučestalija i najraznovrsnija (f = 155; broj tipova grešaka: 44). Greške su bile brojnije i raznovrsnije u ekspozitornom (f = 87; broj tipova grešaka: 33), nego u narativnom tipu teksta (f = 68; broj tipova grešaka: 25). Učenici su najčešće mešali slova ‘*b*’ i ‘*d*’ u oba smera (b > d, f = 20; d > b, f = 55)¹. Neki učenici su ovu grešku pravili dosledno („Glebali smo

1 Ove greške se mogu posmatrati i kao greške obrtanja slova. Ipak, kako se radi o slovima koja označavaju različite foneme, odlučili smo da ih uvrstimo u ovu kategoriju grešaka. Bilo bi korisno podrobnije ispitati mehanizme njihovog nastanka kako bismo sa sigurnošću mogli pravilno da ih klasifikujemo.

ribe i bruge životinje pob vobom”), dok se kod drugih javljala sporadično („Jednoga dana (...) vibela sam mog brata”). Kao što se može primetiti, učenici su najčešće pravili samo grešku $d > b$, mada je bilo i onih đaka kod kojih se ova greška javljala u oba smera.

Ostale greške ove kategorije su idiosinkratične. Ipak, ukoliko ih ne posmatramo kao odelite tipove grešaka, već pokušamo da ih svrstamo u skupine, možemo uvideti problematične grupe slova. To su, pre svega, digrafi ('lj', 'nj', 'dž') i foneme koje označavaju afrikate ('č', 'ć', 'đ' i 'dž'). Učenici su pokazali sporadičnu tendenciju ka uprošćavanju digrafa („zabavjali”, „detinstva”). Kada je reč o afrikatima, učenici su najčešće mešali grafeme 'č' i 'ć' („mačka”, „kućicu”), što se može dovesti u vezu sa njihovom grafičkom sličnošću, kao i fonetskom bliskošću, ali i kompleksnošću fonema koje označavaju.

Važno je istaći da se greške zamene slova nisu uvek javljale samostalno, već u kombinaciji sa drugim greškama (kako sa greškama ove grupe, tako i sa greškama ostalih kategorija). Pogledajmo rečenicu iz korpusa „Moja mačka toma voli kaba bobže kb mene” i razmotrimo, na primer, reč *bobže*. Ovde primećujemo zamenu slova 'd' slovom 'b', kao i zamenu slova 'đ' slovom 'dž'. Na taj način *dode* postane *bobže*. Ovakva interakcija grešaka dovodi do toga da reč bude potpuno nerazumljiva bez rečeničnog konteksta, a nije teško zamisliti situacije u kojima ni tada ne bi bile otklonjene sve nedoumice. Kako su ovakve kumulativne greške pravili učenici kojima teže ide usvajanje alfabeta, bilo bi značajno dalje ih ispitati radi razvijanja strategija pomoću kojih bi se proces učenja pisma olakšao deci kojoj je to posebno teško. Interakcija grešaka bila je znatno prisutnija u sastavima na latinici nego na cirilici, što može biti povezano sa dužinom formalnog podučavanja svakog od pisama.

Ovi nalazi se takođe mogu uzeti u obzir prilikom određivanja redosleda usvajanja slova (v. Милатовић, 2019: 40–43).

4.2. Pogrešne grafičke osobine slova

Ova kategorija podrazumeva situacije u kojima je učenik upotrebio tačno slovo, ali nije ispoštovao sve norme njegovog pisanja. Najčešća greška bilo je pisanje određenih slova iznad, a ne ispod linije ('j', 'n', 'u', 'g'), a u manjoj meri se javilo i izostavljanje tačke ('j', 'i') i produžavanje latiničkog slova 't' ispod linije. Učenici koji su ovako modifikovali pravilan način pisanja slova su to činili dosledno kroz oba sastava, za razliku od nekih drugih grešaka koje su se javljale sporadično.

Primetno je to da učenici drugog razreda i dalje ne razlikuju koja slova treba produžiti ispod donje linije, čak ni u cirilici. Pisanje slova na ovaj način ne utiče na čitljivost teksta, ali je važno pratiti da li takve greške opstaju u rukopisu deteta. Pisanje određenih slova ('j') iznad linije se javlja i kod odraslih, te se može postaviti pitanje da li se zaista radi o grešci u procesu usvajanja ili samo o karakteristici rukopisa.

Izmene grafičkih osobina slova su bile učestalije i raznovrsnije u latiničkim ($f = 123$; broj tipova grešaka: 5) nego u ciriličkim sastavima ($f = 99$; broj tipova grešaka:

3). Ove greške su takođe bile češće u ekspozitornim ($f = 117$) nego narativnim ($f = 105$) tekstovima.

4.3. Zamena velike i male varijante slova

Zamena velike i male varijante slova se odnosi na situacije u kojima su učenici zamenili dve varijante jedne grafeme: „lav je mesošger”; „išla sam napoje”. Ove greške se bitno razlikuju od pravopisnih pogrešaka (npr. započinjanja vlastite imenice malim, a zajedničke velikim slovom) – prilagodivši format slova, učenik signalizira da zna koju varijantu grafeme treba upotrebiti.

U ćirilčkim sastavima ukupna frekvencija ove greške iznosila je 467, a broj tipova bio je pet. Od toga, izdvojile su se dve greške – zamena malih slova 'p' i 'y' odgovarajućim varijantama velikog slova („Ja сам се 2020 Уписао у фудбал и тренирам 3 (г)одине”). Zamena slova 'y' javila se kod 19 od 44 učenika koji su svoje sastave pisali na ćirilici (43%), a zamena slova 'p' kod njih 14 (32%). Ostale greške su nastajale sporadično.

Slično kao i kod slova 'j' (v. odeljak Pogrešne grafičke osobine slova), ove modifikacije se javljaju i kod odraslih. Zbog toga je vredno razmotriti da li se radi o pravim greškama ili o odlikama rukopisa. Ipak, određene greške ovog tipa koje su frekventne kod odraslih nisu bile učestale u dečjim sastavima (npr. zamena 'e' i '6' varijantama 'E' i 'Б') ili se uopšte nisu javile u našem korpusu (zamena a varijantom 'A'). Razlog ovome može biti upečatljiva grafička razlika između velike i male varijante grafema 'e', '6' i 'a', koje nema kod 'p', 'y' i 'j'.

U latiničkim sastavima bilo je 12 različitih tipova grešaka mešanja velike i male varijante slova, a njihova ukupna frekvencija iznosila je 40. Za razliku od radova na ćirilici, nijedna greška se nije javila kod velikog broja učenika, ali bi neki đaci određene greške pravili dosledno (npr. umesto malog slova 'n' bi napisali njegovu veliku varijantu). U sastavima na latinici su učenici sporadično upotrebljavali malo slovo i na početku rečenice, ali su format slova prilagodili pravopisnoj normi: „išla sam napoje”, „kad sam pozvala svoje omiljene drugare”.

Greške zamene malog i velikog slova su se podjednako javljale u sastavima narativnog ($f = 256$) i ekspozitornog ($f = 251$) tipa.

4.4. Izostavljanje slova

Izostavljanje slova predstavlja jednu od najsistematičnijih grešaka u analiziranom korpusu. Kvalitativnom analizom uočene su dve podvrste ove greške:

- greške nastale usled nestabilne forme reči u govornom jeziku: „reko” umesto *rekao*, „moim” umesto *mojim*, „ооу” umesto *hoću*;
- ispuštanje slova u rečima stabilne fonološke forme: „ostljiva” umesto *osetljiva*, „bro” umesto *broj*.

Obe podvrste grešaka su se javljale na početku, u sredini i na kraju reči. Najčešće su izostavljana slova u sredini reči i to je najučestalija greška u odnosu na broj učenika koji ju je napravio u čitavom korpusu. Učenici su najmanje grešaka izostavljanja pravili na početku reči.

Razmatrajući greške nastale usled nestabilne forme reči u govornom jeziku, uočeno je nekoliko situacija u kojima su se javile:

- izostavljanje slova 'a' i 'u' u obliku radnog glagolskog prideva: „otišo” umesto *otišao*, „kreno” umesto *krenuo*;
- izostavljanje slova 'j' u sredini ili slova 'i' u sredini i na kraju reči: „koi” umesto *koi*; „piu” umesto *piju*; „koj” umesto *koi*;
- izostavljanje slova 'h' na svim pozicijama: „teo” umesto *hteo*; „svatio” umesto *shvatio*; „odma” umesto *odmah*;
- pojedinačne reči: „ko” umesto *kao*; „al” umesto *ali*; „go” umesto *gol*; „zološki” umesto *zoološki*.

Učenici su sve ove greške pravili i u latiničkim i u ćirilčkim sastavima.

Greške ispuštanja slova u rečima stabilne fonološke forme bile su raznovrsne. Na kraju reči učenici su izostavljali promenljivi deo flektivnih morfema, a najčešća slova koja su zaboravljali da napišu bila su 'm', 'i' i 'e': „pliva” umesto *plivam*, „pogledal” umesto *pogledali*, „spavanj” umesto *spavanje*. Pored toga, ispuštali su i slova u finalnoj poziciji koja ne pripadaju sufiksu: „sa” umesto *sam*, „la” umesto *lav*, „rođenda” umesto *rođendan*. U retkim situacijama, učenici su izostavljali čitav slog na kraju reči: „nezaborav” umesto *nezaboravan*, „kup” umesto *kupim*. U sredini reči ispuštali su i konsonante i vokale. Najčešće izostavljani konsonant je 'n' i to kada se nađe u kombinaciji sa nekim drugim konsonantom: „naradžasto” umesto *narandžasto*; „trenige” umesto *treninge*; „avaturu” umesto *avanturu*, itd. Učenici su često izostavljali kako nenaglašene tako i naglašene vokale: „imju” umesto *imaju*; „dočkali” umesto *dočekali* naspram „ljta” umesto *ljuta*; „btno” umesto *bitno*. I u ovoj poziciji su pored pojedinačnih slova izostavljali i cele slogove: „temperaru” umesto *temperaturu*; „većini” umesto *veličini*; „pogli” umesto *pobegli*.

4.5. Dodavanje slova

Analogno kategoriji *izostavljanje slova*, dodavanje slova predstavlja situacije u kojima su učenici upotreбили slovo tamo gde ne treba. Isto kao i u prethodnoj kategoriji, uočene su dve podvrste ovog tipa greške: greške u rečima koje imaju nestabilnu formu u govornom jeziku i dodavanje slova u rečima stabilne fonološke forme. I ovde su greške nastajale na sve tri pozicije u reči – na početku, u sredini i na kraju reči, a greške na medijalnoj poziciji su i ovde bile najučestalije.

Najčešće greške dodavanja slova u rečima nestabilne forme u govornom jeziku su:

- dodavanje slova 'j' između 'i' ili 'o' u obliku radnog glagolskog prideva: „otvorijo” umesto *otvorio*; „bijo” umesto *bio*;
- dodavanje vokala 'e' obliku radnog glagolskog prideva: „umreo” umesto *umro*;
- odstupanje od glasovne promene gubljenje suglasnika: „krevetca” umesto *kreveca*; „поводцу” umesto *повоу*.

Isto kao i kod grešaka *izostavljanja*, dodavanje slova u ovim situacijama je očekivana pojava, pogotovo na ovako ranom uzrastu. Greške dodavanja slova na početnoj i krajnjoj poziciji u reči javile su se po jednom.

Greške dodavanja slova u rečima stabilne fonološke forme su raznorodne. Dodavanje slova na početku reči se javilo samo jednom. U sredini reči, učenici su pokazali dve zanimljive tendencije: dupliranje čitavog sloga („тренинингe“, „дедеда“ „ишишли“) i dupliranje početnog slova ‘a’ („Аарсић“ „Аа“ „Аали“). Takođe, neke greške predstavljaju nasumično umetanje suglasnika („канлце“, „серсам“, „монже“).

4.6. Greške u dijakritičkim znakovima

Iako greške u dijakritičkim znakovima nisu bile suviše učestale ($f = 24$), ovde ćemo ih razmotriti zbog prisustva „ošišane“ latinice u tekstovima u elektronskom formatu, te pretpostavke da učenici takav način pisanja prenose i na analogni plan. Pored izostavljanja („животinja“), učenici su pravili greške dodavanja („бажен“) i obrtanja dijakritika, a jedan učenik ih je pisao odvojeno od slova („мачке су безопасне осим кад има маџи́с е кад хо́с ете да јих мажите“). Dakle, primećujemo da učenici u drugom razredu prave različite greške kada su u pitanju dijakritički znaci, što može implicirati da grafeme koje ih sadrže posmatraju kao dvoelementne. Takođe, činjenica da greške izostavljanja dijakritika nisu jedina manifestacija problema sa dijakriticima ukazuje na to da „ošišana“ latinica još uvek nije uticala u značajnijoj meri na to kako učenici pišu rukom².

5. Zaključak

Glavni cilj ovog istraživanja bio je da ustanovi koji elementi pisanja su učenicima posebno teški, kao i da li se oni razlikuju između alfabeta. Pored pisma (ćiriličko ili latiničko) variran je i tip teksta (narrativni ili ekspoziorni), pa je bilo moguće ispitati i da li poznavanje forme teksta utiče na greške koje učenici prave.

Podaci pokazuju da su učenici pravili raznovrsnije greške kada su sastave pisali na latinici, ali da je ukupna frekvencija grešaka bila veća u ćiriličkim radovima. Manji broj tipološki različitih grešaka govori o većem stepenu usvojenosti pisma, te se može reći da su učenici u drugom razredu sveukupno bolje ovladali ćirilicom. Veći broj grešaka u ćiriličkim sastavima može biti posledica većeg broja ćiriličkih ($n = 88$) nego latiničkih ($n = 82$) sastava u korpusu. Takođe, u ovom istraživanju se bilo kakvo odstupanje od normativnog načina pisanja slova smatralo greškom. Moguće je, međutim, da nisu sva odstupanja greške u pravom smislu, već da se mogu pripisati odlikama rukopisa učenika. Ukoliko se ovakve greške izuzmu, nepravilnosti u pisanju u latiničkim sastavima su i brojnije i raznovrsnije. Kako učenici drugog razreda tek jedno školsko polugodište koriste latinicu, a ćirilicom se aktivno služe oko godinu dana, bilo bi značajno ispitati greške na ćirilici koje se javljaju kod prvaka. Na taj način bismo mogli da poredimo usvajanje dva alfabeta u istoj razvojnoj dobi. Takođe, za potrebe ovog istraživanja nisu prikupljeni podaci o načinima podučavanja ćirilice i latinice koje su učitelji koristili. Takve informacije bi bile značajne za evaluaciju postupaka u nastavi početnog čitanja i pisanja (monografskog, grupnog i kompleksnog; v. Милатовић, 2019).

2 Ipak, nastavnici srpskog jezika su u neformalnim razgovorima naglasili da učenici starijih razreda često prave ove greške i da ponekada i čitave tekstove pišu bez dijakritičkih znakova. Zbog toga je zanimljiv nalaz da učenici koji tek počinju da pišu ne prave učestalo iste greške.

U ranijim istraživanjima razvoja pisanog jezika (Golubović/Čolić, 2011; Чолѿћ, 2016) pokazano je da učenici najviše poteškoća imaju baš na nivou pisanja slova, te da su najčešće greške njegovo izostavljanje ili dodavanje. Ovo se delimično poklapa sa rezultatima naše studije: greške izostavljanja, ali ne i dodavanja, bile su među najzastupljenijim u učeničkim sastavima, a pored njih su se izdvojile i greške zamene slova, pogrešne grafičke osobine slova i zamena velike i male varijante slova. Ove četiri, kao i sve ostale kategorije grešaka, javile su se i u ćirilćkim i u latinićkim sastavima, sa izuzetkom grešaka u dijakritićkim znacima.

Nalazi ovakvih istraživanja imaju kako naućne, tako i praktićne implikacije. Ova studija izućava proces opismenjavanja u jeziku plitke ortografije sa dva pisma. Iako nijedna od ovih jezićkih pojava nije retka, njihovoj vezi sa usvajanjem pisanog jezika treba posvetiti veću naućnu pažnju. Analizom spontanijh grešaka moguće je odrediti koji su elementi pisanog jezika za decu najteži, te osmisлити diktate i druge vežbe kojima bi se ove kategorije dodatno izućile, kao što je slućaj u istraživanju Vise i saradnika (Viise i dr., 2011). Takvi diktati mogu poslućiti i ućiteljicama i ućiteljima, kojima bi bila korisna i deskriptivna analiza grešaka, posebno na poćetku njihovje karijere, kada nemaju dovoljno iskustvenog znanja. Za kraj, poznavanje toka tipićnog razvoja pisanog jezika nam moće pomoći u izućavanju i razumevanju njegovijh poremećaja, kao što su disleksija i disgrafija.

Napomena: Ovaj rad je prilagoćena verzija dela master rada *Usvojenost alfabetak kod ućenika drugog razreda osnovne škole* (mentorka: prof. dr Jasmina Moskovljević Popović), odbranjenog 26. 09. 2023. godine na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Master rad je u svom punom obliku, pod nazivom „The acquisition of alphabets in second grade students in Serbian language”, predstavljen na konferenciji *Empirijska istraživanja u psihologiji* 24. 03. 2024. godine u Beogradu, u vidu postera.

Literatura

- Cook, V. J., Bassetti, B. (2005). An introduction to researching Second Language Writing Systems. In V. J. Cook, B. Bassetti (Eds.), *Second language writing systems* (pp. 1–67). Bristol: Multilingual Matters.
- Estes, T. H., Richards, H. C. (2002). Knowledge of Orthographic Features in Spanish Among Bilingual Children. *Bilingual Research Journal*, 26(2), 295–307. <https://doi.org/10.1080/15235882.2002.10668712>
- Feldman, L. B. (1982). Bi-alphabetism and Word Recognition. In D. Rogers, J. A. Sloboda (Eds.), *The Acquisition of Symbolic Skills* (pp. 137–147). New York and London: Plenum Press.
- Filipović Đurđević, D., Feldman, L. B. (2024). Do readers exert language control when switching alphabets within a language? *Journal of Memory and Language*, 139, 104546. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2024.104546>

- Golubović, S., Čolić, G. (2011). Tipovi grešaka u pisanju kod dece mlađeg školskog uzrasta. U N. Glumbić, V. Vučinić (ur.), *V međunarodni naučni skup Specijalna edukacija i rehabilitacija danas* (pp. 46–57). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Gutiérrez Fresneda, R., Díez Mediavilla, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395–416. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20212>
- Kaani, B. (2014). Writing Proficiency Across Diverse Writing Systems: An Evaluation of the Effects of Orthographic Depth. *Zambia Interdisciplinary Journal of Education*, 1(2), 41–56.
- Katz, L., Frost, R. (1992). The Reading Process is Different for Different Orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis. In R. Frost, L. Katz (Eds.), *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning* (pp. 67–84). Amsterdam: North-Holland Publishing Co. (Elsevier).
- Lukatela, G., Savić, M., Gligorijević, B., Ognjenović, P., Turvey, M. T. (1978). Bi-alphabetical Lexical Decision. *Language and Speech*, 21(2), 142–165. <https://doi.org/10.1177/002383097802100202>
- Lukatela, G., Lukatela, G., Carello, C., Turvey, M.T. (1999). Effects of Frequency and Phonological Ambiguity on Naming Serbo-Croatian Words. *European Journal Cognitive Psychology*, 11(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/713752303>
- Marinelli, C. V., Romani, C., Burani, C., Zoccolotti, P. (2015). Spelling Acquisition in English and Italian: A Cross-Linguistic Study. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01843>
- Moskovljević Popović, J., Dinić Marinković, M. (2015). O razvojnem korpusu pisanog jezika i mogućnostima primene u praćenju jezičkog razvoja. *Analiza Filološkog fakulteta*, 27(2), 317–327. <https://doi.org/10.18485/ANALIFF.2015.27.2.16>
- Nikčević-Miliković, A. (2013). Psihologija pisanja. Određenje pisanja i njegovih procesa, razvoj pisanja kod dece te pristupi poučavanju pisanja. *Školski vjesnik*, 62(2–3), 391–409.
- Seymour, P. H., Aro, M., Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Viise, N. M., Richards H. C., Pandis, M. (2011). Orthographic Depth and Spelling Acquisition in Estonian and English: A Comparison of Two Diverse Alphabetic Languages, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 425–453. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.587327> .
- Милатовић, В. (2019). *Методика наставе српског језика и књижевности – у млађим разредима основне школе*. Београд: Учитељски факултет.
- [Milatović, V. (2019). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti – u mlađim razredima osnovne škole*. Beograd: Učiteljski fakultet]
- Пипер, П., Клајн, И., Драгићевић, Р. (2022). *Нормативна граматика српског језика*. Нови Сад: Матица српска.

- [Piper, P., Klajn, I., Dragičević, R. (2022). *Normativna gramatika srpskog jezika*. Novi Sad: Matica srpska]
- Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања. (2004). *Просветни гласник*, бр. 10.
- [Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. (2004). *Prosvetni glasnik*, br. 10]
- Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања. (2017). *Просветни гласник*, бр. 10.
- [Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. (2017). *Prosvetni glasnik*, br. 10]
- Правилник о допунама Правилника о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања. (2018). *Просветни гласник*, бр. 15.
- [Pravilnik o dopunama Pravilnika o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. (2018). *Prosvetni glasnik*, br. 15]
- Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања. (2018). *Просветни гласник*, бр. 16.
- [Pravilnika o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2018). *Prosvetni glasnik*, br. 16]
- Правилник о допунама Правилника о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања. (2019). *Просветни гласник*, бр. 3.
- [Pravilnik o dopunama Pravilnika o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. (2019). *Prosvetni glasnik*, br. 3]
- Цветановић, З., Негру, М., Келемен-Милојевић, Л. (2017). Методички проблеми у програмском оквиру за учење латинице као другог писма у настави српског језика. *Иновације у настави*, 30(3), 1–11. <https://doi.org/10.5937/inovacije1703001C>
- [Cvetanović, Z., Negru, M., Kelemen-Milojević, L. (2017). Metodčki problemi u programskom okviru za učenje latinice kao drugog pisma u nastavi srpskog jezika. *Inovacije u nastavi*, 30(3), 1–11]
- Цветановић, З., Стојков, И., Келемен-Милојевић, Л. (2022). Концепција уџбеника за учење латинице по програму наставе и учења. *Иновације у настави*, 35(1), 63–74. <https://doi.org/10.5937/inovacije2201063c>
- [Cvetanović, Z., Stojkov, I., Kelemen-Milojević, L. (2022). Konceptija udžbenika za učenje latinice po programu nastave i učenja. *Inovacije u nastavi*, 35(1), 63–74]
- Чолић, Г. (2016). *Рани показатељи дислексије и дисграфије* (необјављена докторска дисертација). Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд.
- [Čolić, G. (2016). *Rani pokazatelji disleksije i disgrafije* (neobjavljena doktorska disertacija) Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd]

Marija R. Lazarević

Summary

WRITING ERRORS IN CYRILLIC AND LATIN SCRIPTS IN SECOND-GRADE STUDENTS IN SERBIA

In the Serbian language, two alphabetic scripts are used: Cyrillic (introduced in the first grade of primary school, at age 7) and Latin (introduced in the second grade, at age 8). This paper examines how second-grade students acquire and master these two scripts. Because writing errors can reveal the most challenging aspects of learning, the primary goal of this exploratory study was to identify and classify spontaneous writing errors in both scripts. In addition, we sought to determine whether a less familiar text type affects the typology or frequency of errors. Although previous research has investigated writing errors to study written language acquisition in Serbian (Чолић, 2016), to our knowledge, no study has compared errors across both scripts. To address this gap, we collected 170 essays written by second-grade students (88 in Cyrillic and 82 in Latin script). We adapted the methodology used for data collection in the RAKOPS corpus (Moskvljević Popović & Dinić Marinković, 2015). Each student wrote two essays (one narrative and one expository), while the script varied among participants. Qualitative analysis revealed the same seven categories of errors in both scripts: (1) grapheme substitution; (2) incorrect graphic characteristics of letters; (3) uppercase/lowercase mixing; (4) letter omission; (5) letter addition; (6) mirror writing; and (7) mixing of cursive and non-cursive letter forms. In essays written in Latin script, students also made errors related to diacritical marks. Quantitative analysis showed that errors were more frequent and less diverse in Cyrillic essays than in Latin ones, indicating better knowledge of Cyrillic, a result that aligns with expectations. Furthermore, the most frequent error type in Latin essays was grapheme substitution, while in Cyrillic it was incorrect graphic characteristics of letters. These findings suggest that second-grade students are still forming grapheme–phoneme correspondences in Latin script, whereas in Cyrillic they have largely mastered these correspondences and are refining handwriting skills. The type of text (narrative vs. expository) did not significantly affect either the quantity or the type of errors. Given the limited sample size, further research is needed to draw more generalizable conclusions. Findings from this and similar studies may inform classroom practice and contribute to better understanding of reading and writing difficulties such as dyslexia and dysgraphia.

Key words:

written language acquisition, writing errors, Cyrillic alphabet, Latin alphabet, dysgraphia, Serbian

Prilozi

Prilog A. Kontinuum grešaka u sastavima na ćirilici (broj učenika = 44)

Greška	Frekvencija	Broj učenika	% greške
<i>a > o</i>	1	1	2%
<i>o > a</i>	1	1	2%
<i>a > y</i>	1	1	2%
<i>e > o</i>	1	1	2%
<i>o > e</i>	1	1	2%
<i>y > a</i>	1	1	2%
<i>y > o</i>	1	1	2%
<i>o > л</i>	1	1	2%
<i>и > е</i>	1	1	2%
<i>љ > њ</i>	1	1	2%
<i>ј > љ</i>	1	1	2%
<i>л > в</i>	1	1	2%
<i>л > љ</i>	1	1	2%
<i>ј > в</i>	1	1	2%
<i>њ > н</i>	1	1	2%
<i>н > д</i>	1	1	2%
<i>д > н</i>	1	1	2%
<i>т > д</i>	1	1	2%
<i>к > г</i>	1	1	2%
<i>п > м</i>	1	1	2%
<i>д > г</i>	1	1	2%
<i>џ > ђ</i>	1	1	2%
<i>ч > ћ</i>	1	1	2%
<i>тс > ц</i>	1	1	2%
<i>с > ш</i>	1	1	2%
<i>м > и</i>	1	1	2%
<i>н > и</i>	1	1	2%
<i>ц iznad linije</i>	1	1	2%
<i>E > E</i>	1	1	2%
obrtanje slova: Б	1	1	2%
obrtanje slova: Ј	1	1	2%
<i>e > E</i>	1	1	2%
izostavljanje slova: početak reči	1	1	2%
<i>uu > ū</i>	2	1	2%
<i>e > e</i>	2	1	2%

dodavanje slova: početak reči	3	1	2%
a > o	2	2	5%
o > a	2	2	5%
e > a	2	2	5%
г > т	2	2	5%
з > с	3	2	5%
p > л	14	2	5%
dodavanje slova: kraj reči	3	3	7%
ж > ш	4	3	7%
б > б	4	3	7%
д iznad linije	53	3	7%
j > ј	15	4	9%
ђ > ђ	9	5	11%
j iznad linije	45	5	11%
dodavanje slova: sredina reči	19	14	32%
p > р	163	14	32%
izostavljanje slova: kraj reči	38	19	43%
y > у	284	19	43%
izostavljanje slova: sredina reči	52	22	50%

Prilog B. Kontinuum grešaka u sastavima na latinici (broj učenika = 41)

Greška	Frekvencija	Broj učenika	% greške
u > u	18	1	2%
i > a	1	1	2%
e > a	2	1	2%
i > e	1	1	2%
u > i	1	1	2%
o > n	1	1	2%
v > b	1	1	2%
j > nj	1	1	2%
v > l	1	1	2%
f > v	1	1	2%
lj > nj	1	1	2%
p > b	1	1	2%
g > k	1	1	2%
t > d	1	1	2%
d > t	1	1	2%
k > g	1	1	2%
dž > č	1	1	2%

č > dž	1	1	2%
dž > ć	1	1	2%
ć > dž	2	1	2%
dž > ž	1	1	2%
c > z	3	1	2%
z > s	1	1	2%
ž > š	3	1	2%
ć > c'	6	1	2%
č > c	1	1	2%
ć > c	1	1	2%
h > n	1	1	2%
r > n	1	1	2%
t ispod linije	3	1	2%
i bez tačke	16	1	2%
h > H	2	1	2%
i > I	1	1	2%
a > A	1	1	2%
r > R	3	1	2%
g > G	1	1	2%
d > D	1	1	2%
f > F	2	1	2%
K > k	1	1	2%
obrtanje slova: z	3	1	2%
obrtanje slova: ž	1	1	2%
obrtanje slova: đ	1	1	2%
obrtanje slova: t	11	1	2%
č > k	1	1	2%
dodavanje slova: početak reči	1	1	2%
u > o	2	2	5%
o > u	2	2	5%
a > e	2	2	5%
l > j	2	2	5%
m > n	2	2	5%
n > m	2	2	5%
nj > n	3	2	5%
d > g	4	2	5%
đ > dž	3	2	5%
đ > dj	3	2	5%
ć > đ	3	2	5%
ć > č	2	2	5%

š > ž	2	2	5%
obrnuti dijakritički znak na ć	7	2	5%
ž > z	3	2	5%
z > ž	2	2	5%
g iznad linije	13	2	5%
n > N	8	2	5%
p > P	13	2	5%
l > i	3	2	5%
obrtnanje slova: j	2	2	5%
obrtnanje slova: l	2	2	5%
dodavanje slova: kraj reči	3	2	5%
lj > l	3	3	7%
č > ć	7	3	7%
š > s	4	3	7%
j bez tačke	34	3	7%
l > L	4	3	7%
izostavljanje slova: početak reči	4	3	7%
lj > j	5	4	10%
j iznad linije	21	5	12%
d > b	55	8	20%
b > d	20	9	22%
dodavanje slova: sredina reči	15	11	27%
izostavljanje slova: kraj reči	33	16	39%
izostavljanje slova: sredina reči	53	22	54%